

MANFRED RIEGGER · STEFAN HEIL (HRSG.)

Habitusbildung durch professionelle Simulation

**Konzept – Diskurs – Praxis.
Für Religionspädagogik und Katechetik**

echter

Habitusbildung durch Simulation

Resümee und Ausblick

Manfred Riegger

„Habitusbildung durch Simulation“, so lautete der Titel der Fachtagung. Zwei wesentliche Aspekte tauchten immer wieder auf: Was ist überhaupt mit Simulation gemeint? Und: Inwiefern ist Simulation mit dem Habitus verbunden? Ich beginne mit dem letzten Themenkreis, suche Erträge der Beiträge für das Verständnis von Simulation zusammen und gebe abschließend einen Ausblick auf mögliche Entwicklungen.

1. Professionelle Habitusbildung

Auf der Basis eines für professionstheoretische Überlegungen geöffneten Kompetenzbegriffs (vgl. Riegger/Heil 2017, 65 f.) ist die übergeordnete Zielsetzung für religiöse Bildung der Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, komplexe und mehrdeutige, nur begrenzt vorhersehbare und sich immer anders gestaltende Situationen selbstverantwortet und fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch begründet zu lösen. Im Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus nach Stefan Heil werden dann die Strukturen professionellen Handelns aufeinander abgestimmt, nämlich das fachspezifische Repertoire, die Transformation auf einen lebenspraktischen Fall und das Arbeitsbündnis, das mit Institution und Person untergliedert ist (vgl. auch Heil 2017, 21). Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft für religiöse Bildung sowohl wissenschaftliche Theorien wie handlungspraktisches Wissen so nutzen

kann, dass sie ihr Handeln auf die spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann. Mit anderen Worten: Professionalisierung integriert drei Formen des Habitus, den wissenschaftlich-reflexiven, den reflexiv-pragmatischen und den berufsbiografisch-reflexiven (vgl. Rieger 2017a, 36). Der professionelle und der professionalisierte Habitus können im Blick auf die Bildung zusammengeführt werden. Professionalisierte religionspädagogische Habitusbildung hat neben den Strukturen Fachrepertoire, empirischem Fallbezug, Person und Institution auch den Kontext (Lebenswelt) im Blick (vgl. Abb. 1).

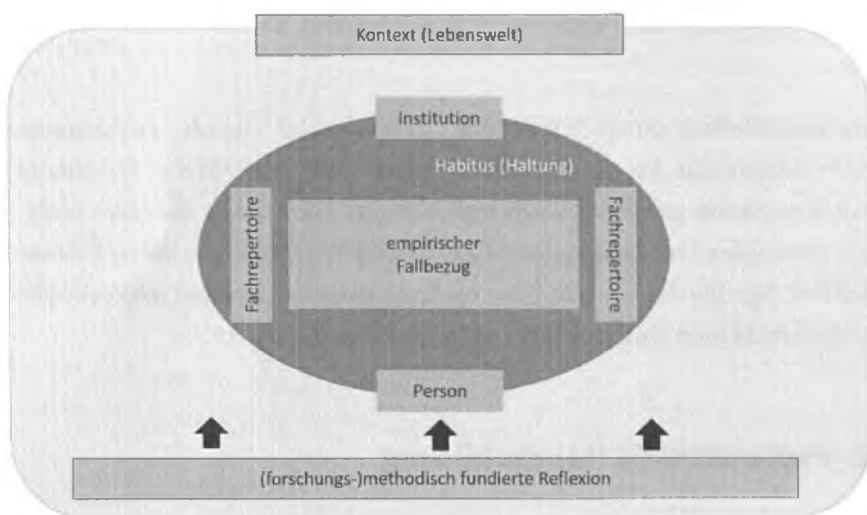


Abb. 1: Überblick über die professionalisierte religionspädagogische Habitusbildung

Der Fallbezug in der Religionspädagogik (z. B. Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit einer Unterrichtsstörung) umfasst dabei im Wesentlichen einen Vierschritt (vgl. z. B. auch Reis/Schwarzkopf 2015, Heil 2013; Boschki, 2017, 85 f.): a) *wahrnehmen* der Ausgangssituation, b) *planen* der Handlung, c) *handeln* in der Situation und d) *evaluieren* der Ergebnisse und Folgen der Handlung. Der Erkenntnisgewinn der Evaluation wirkt sich auf einen neuen Fall aus. Zur Lösung eines Falls zieht eine religionspädagogische Fachkraft ihr zur Verfügung stehendes Wissen heran, das Fachrepertoire. Das wissenschaftliche Fachrepertoire setzt sich aus vier Theorieformen zusammen: a) Subjektive Theorien, b) Professionstheorien,

c) pädagogisch-psychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien und nicht zuletzt d) Wissenschaftstheorie. Das handlungspraktische Fachrepertoire setzt sich aus vier Wissensformen zusammen: a) Überzeugungen (beliefs), Motivation, Selbstregulation, b) Professionswissen, z.B. Regeln, c) pädagogisch-psychologisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen, z.B. Prinzipien und d) Intuition. Wahrnehmung, Handlungsplanung und Handlung in Bezug auf eine konkrete Situation werden neben dem Kontext auch von der konkreten Beziehungsgestaltung innerhalb der Institution durch die Person beeinflusst. Im Rahmen des Vollzugs der Handlung in konkreten Praxis-situationen ergänzen und überlagern sich im Wesentlichen immer zwei Modi des Habitus: ein reflexiv-praktischer und ein wissenschaftlich-reflexiver. Beide werden moderiert vom berufsbiografisch-reflexiven Habitus (vgl. Abb. 2).

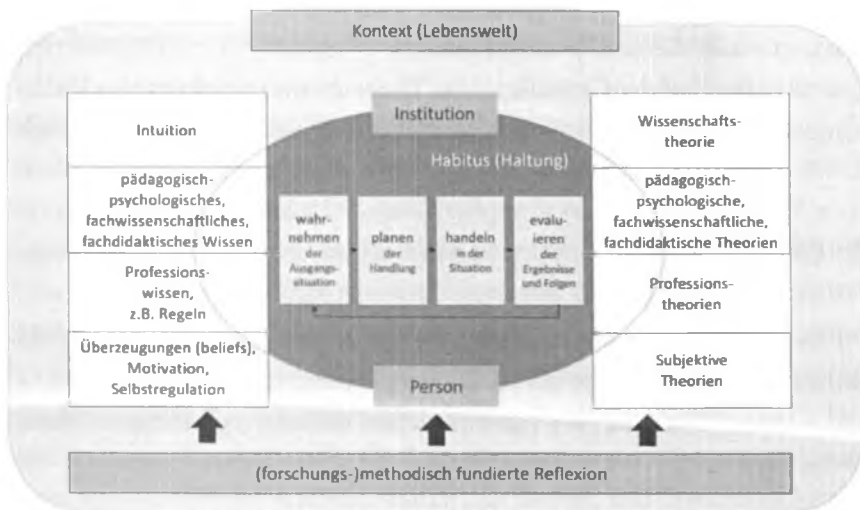


Abb. 2: Professionalisierte religionspädagogische Habitusbildung

Professionelle planen ihre religionspädagogische Handlungspraxis vorab und begründen diese fachlich auf der Grundlage ihrer verfügbaren Theorien und ihres handlungspraktischen Erfahrungswissens. Notwendig ist aber auch ein situativ spontanes und intuitives Handeln. Dieses Agieren unter Handlungsdruck ist in der Regel nicht reflexiv vermittelt und explizit begründet. Gerade in solchen Fällen offenbart die nachträgliche

Begründung im Rahmen der Evaluation die Professionalität der Handelnden.

Der professionelle und professionalisierte religionspädagogische Habitus stellt dabei ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element dar. Er liegt im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiv, reflexiv-pragmatisch und berufsbiografisch-reflexiv geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug. Durch den Erwerb und die Differenzierung von Theorien und Wissen, durch wissenschaftliche Forschungsmethoden und Erfahrungen in der Praxis sowie deren Reflexion und durch Arbeit an der eigenen Berufsbiografie, kann sich der Habitus verändern, inklusive der einzelnen Aspekte, wie beispielsweise die handlungsleitenden Überzeugungen (beliefs). Eine forschungsmethodisch fundierte bzw. eine systematisch durchgeführte methodische Reflexion ist für eine professionelle Handlungskompetenz wesentlich. Notwendig ist sie, um die eigenen biografischen Anteile, die eigene Subjektivität bewusst wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven einnehmen und eine Situation auf der Grundlage von Theorien und reflektiertem Erfahrungswissen sowie mit Forschungskompetenzen analysieren zu können.

2. Simulation

Die Beiträge dieses Sammelbandes arbeiten unterschiedliche Aspekte von Simulation heraus, denen ich nach zwei grundsätzlichen Klärungen (2.1 und 2.2) den Dimensionen von Simulation entlang (vgl. Riegger 2018a) nachgehe.

2.1 Simulation ist vermittelte Unmittelbarkeit

Alle Beiträge beziehen sich auf den zu Grunde gelegten Begriff: „*Simulation* ist eine „Als-ob“-Handlung in der Herstellung und Anwendung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich“ (Heil/Riegger 2017a, 98).

Manfred Negele (2018) konkretisiert das ‚Als-ob‘: Simulation stellt Wirklichkeit nach, „als-ob‘ es Wirklichkeit wäre“, d. h., dass die „Nachbildung der Wirklichkeit für die ‚Simulanten‘ keine Nachbildung, sondern Wirklichkeit ist.“ Damit handelt es sich um ein „unmittelbares Erleben“, aber in zeitlicher und räumlicher „Distanz zur Originalsituation“ (Mendl 2018). Diese Distanz kann nach Georg Langenhorst als „indirekte, mittelbare“ verstanden werden, „was nicht unbedingt eine weniger intensive Erfahrung sein muss“ (2018). Ich frage mich: Was ist Simulation? Mittelbares oder unmittelbares Erleben? Die Lösung verbirgt sich hinter einem Wort: Simulation ist mittelbares *und* unmittelbares Erleben. Simulation ist medial vermitteltes unmittelbares Erleben, indirekte, mittelbare Unmittelbarkeit. Oder in anderen Worten: vermittelte Unmittelbarkeit. Als solche entspricht sie dem Normalfall von Bildung an der Schule, die auch ohne personale Begegnung auskommen kann (vgl. ebd.).

2.2 Simulation: mehr als ein bloßes Gedankenexperiment

Mehrfach zeigt Manfred Negele (2018) die Nähe von Nachdenken und Simulation auf. So drängt sich die Frage auf: Ist Simulation nicht einfach ein Gedankenexperiment? Gedankenexperimente laden ein, „sich eine bestimmte Konstellation von Faktoren vorzustellen und in einer gedanklichen Simulation auf ihre Konsequenzen hin durchzuspielen“ (Englert 2013, 82). Die Basis eines Gedankenexperiments ist eine Annahme, die – im Unterschied zur Hypothese – nicht verifiziert oder falsifiziert wird, sondern bestimmte Überlegungen in Gang setzt (Engels 2004, 14 f.). Daraufhin folgt eine Frage oder ein Fragekomplex, zuweilen auch ein Imperativ, um deutlich zu machen, was zu tun ist (vgl. ebd., 15 f.). Die Beantwortung erfolgt dann durch Überlegungen, durch Nachdenken (vgl. ebd., 16). Die Antworten selbst sind nicht beliebig, sondern erfolgen innerhalb eines Rahmens (vgl. ebd., 17). Die Ähnlichkeiten eines so verstandenen Gedankenexperiments, einer Imaginationsaufforderung (vgl. Gennerich 2010, 123 f.) zur Simulation sind offensichtlich. Und doch: Die Annahmen innerhalb eines Gedankenexperiments sind i. d. R. weit weniger komplex als das Simulationsmodell, das auf eine andere Wirklichkeit bezogen ist. Simulationen umfassen i. d. R. nicht nur gedankliche Überlegungen,

sondern auch tatsächliche Handlungen in fünf Schritten (vgl. Heil 2018, Busley/Webersberger 2018, Riegger-Kuhn 2018, Grimm 2018), spielerische Probehandlungen, die am eigenen Körper erlebt werden können. Handlungsaufforderungen erfolgen in Simulationen nicht nur in Frageform, sondern sind vielfältig möglich. Der Rahmen der Simulation ist eng an das gewählte Modell geknüpft. Zwar kann man gedanklich simulieren, aber gedankliche Simulationen sind nicht mit dem hier vertretenen umfassenden Verständnis von Simulation identisch. Dies verdeutlichen auch die folgenden Dimensionen.

2.3 Inszenierungsform Virtualität

In der Simulation wird nach Negele Wirklichkeit immer „nachgestellt, ‚inszeniert‘, wie auf einer ‚Bühne‘“ (2018). Vom Griechischen her ist hier zwar die Verbindung zum Theater naheliegend, aber – wie Negele verdeutlicht – offenbart schon ein oberflächlicher Blick ins Internet: auch in dieser virtuellen Realität inszeniert man, sich, die Dinge, die ganze Welt. Bühne ist damit weit zu verstehen, als realer oder virtueller Ort, als Raum möglicher und wirklicher Erfahrung. Simulation ist Inszenierung und Inszenierung versucht eine „Wirkung zu erzielen“ (Negele 2018). Eine solche inszenierte Wirkung zu begründen, ist eine genuine Aufgabe von Bildung.

2.4 Simulationsmedien

Simulation ist ein „medial vermittelter“ (Langenhorst 2018) Prozess. Erst Medien ermöglichen simulatives Lernen. Das ist leicht nachvollziehbar, da in der Simulation immer zwei Wirklichkeiten aufeinander bezogen werden. Für einen solchen Bezug ist eine Vermittlung unumgänglich. Simulation kann medial sehr vielfältig vermittelt sein. Das Spektrum reicht beispielsweise von der Maske im Theater (Negele 2018), über literarisch imaginiert (Langenhorst 2018), bis hin zu bildbasiert (Sailer 2018) und videografiert (Tacconi 2018). Auf letztere ist unten noch genauer einzugehen.

2.5 Partizipation an der Simulation

Als unproblematisch und hilfreich erscheint Joachim Sailer Simulation immer dann, wenn sie eine wirklichkeitsbezogene, unmittelbare Handlung darstellt, wie dies beispielsweise bei der Erstellung eines kompetenzorientierten Unterrichtsentwurfs durch Referendarinnen der Fall ist (vgl. 2018). Die Referendarinnen schlüpfen dabei in die Rolle ihnen bekannter Schülerinnen bzw. Schüler und spielen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung durch. Sailer stellt nach dieser Simulation zur Verbesserung der Unterrichtsvorbereitung fest: In der „Außenperspektive auf Religion bietet diese Methode (Simulation) Möglichkeiten, unterschiedliche Formen der Aneignung (...) von religiösem Wissen einzuüben und zu reflektieren, um eine (religiöse) Kompetenz zu erlangen“ (ebd.). Im Blick auf die Innenperspektive ergeben sich für ihn aber Grenzen: „Lässt sich ‚Beten‘ simulieren“ (ebd.)? Was passiert z. B. bei einem Lernenden, wenn dieser die Gebetsanliegen „simulativ ‚spricht‘“ (ebd.) oder ein islamisches Gebet simulativ hört (vgl. Mendl 2018)? Was passiert, wenn man sich in der Firmvorbereitung gegenseitig salbt (vgl. Häutle 2018)? Werden hier nicht Grenzen überschritten, weil im Lernenden, im Firmling eine religiöse Gesinnung didaktisch erzeugt wird? Diese Anfragen sind unten aufzunehmen und einer Lösung zuzuführen.

2.6 Reflexion

Reflexion ist nicht nur für den Habitus (vgl. Heil 2017; Riegger 2017a), sondern auch für die Simulation von entscheidender Bedeutung. Es kann ein Nachdenken über uns und die Dinge sein, aber auch die Spiegelung des eigenen Selbst in den anderen (vgl. Negele 2018). Immer ist es Begegnung, gleichgültig ob medial vermittelt oder personal. Reflexion kann analysierend, aber auch erzählend erfolgen.

2.7 Simulationsmodell

Für gelingende Simulation ist ein Modell notwendig, das wirklichkeitsähnlich und auf wesentliche Aspekte reduziert ist (vgl. Riegger 2018a). Ein

solches Modell kann literarisch (vgl. Langenhorst 2018) oder frei imaginiert sein (vgl. der unsichtbare Fotograf in Grimm 2018 und Riegger-Kuhn 2018). Es kann aber auch bildlich (vgl. Sailer 2018), bewegend (vgl. Volk/Weghaus 2018) oder zeichnerisch (Skizze der imaginierten Fotos) und symbolhaft (Kissen anstelle von Kindern) veranschaulichen (vgl. Grimm 2018).

2.8 Spielräume

Simulationen enthalten nicht nur Wirklichkeit, sondern auch Möglichkeiten (vgl. Langenhorst 2018). Im Unterschied zu computerbasierten Simulationen sind diese Möglichkeiten nicht durchgängig festgelegt, sondern enthalten Spielräume, welche menschliches Handeln spannend, aber auch wenig nachvollziehbar machen können. Gelungene Simulationen zeichnen sich aber dadurch aus, dass die Spielräume nicht zur Flucht werden, sondern an reale Wirklichkeit zurückgebunden werden.

2.9 Simulationsphasen

Der Ablauf einer idealtypischen Professionellen Simulation wird mehrfach ausführlich dargestellt (vgl. z. B. Riegger 2018, Riegger-Kuhn 2018, Grimm 2018). Vergleicht man die Verläufe der Simulationen, stellt man fest, dass es verschiedene Varianten gibt. Notwendig ist also nicht lediglich eine immer gleiche chronologische Reihenfolge, sondern die sensible Anpassung an die Unterschiedlichkeit der bildenden Situationen.

3. Ausblick

Mit diesem Band wurden notwendige Weiterentwicklungsaspekte von Simulation, wie „Relevanz für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung“ (Riegger/Heil 2017b, 162), sowie Simulation im Vergleich zu anderen Ansätzen und Theorien (vgl. ebd., 163) bearbeitet. Andere Aspekte stehen noch aus.

3.1 Lebendige Simulationen in der LehrerInnenbildung

Aus der Perspektive von Dozentinnen erläutern Ursula Busley und Annette Webersberger (2018), wie vorsichtig Simulationen in Seminaren an der Universität eingeführt und erweitert werden können. Gespiegelt wird diese Sicht durch Erfahrungen von Studierenden (Volk/Weghaus), auch wenn nicht über dasselbe Seminar gesprochen wird. Einzelne Simulationsmöglichkeiten in Veranstaltungen an der Universität verortet Hans Mendl systematisch in seinem Gesamtkonzept der Religionslehrerbildung an der Universität Passau (2018). Sichtbar wird durchgängig das Bemühen, wissenschaftlich-theoretische Bildung mit schulischen Praxiskontexten mittels Simulation in Verbindung zu bringen. Die Möglichkeiten scheinen hier noch lange nicht ausgeschöpft zu sein. Simulation ist aber nicht lediglich eine Sache der universitären Lehrerbildung, denn auch in der zweiten Phase wird Simulation umgesetzt, z. B. zur Verbesserung der Unterrichtsvorbereitungskompetenz (vgl. Sailer 2018). Da Sailer mit seiner simulierten Unterrichtsvorbereitung die übliche Unterrichtsnachbesprechung ergänzt, könnte man fragen: *Was unterscheidet die Simulation der Unterrichtsvorbereitung von der Unterrichtsnachbesprechung an der Schule?* Ich antworte: Sailers Simulation erfolgt in größerer Distanz zur schulischen Praxis, zur professionellen Reflexion der Vorbereitung (es wird nicht nur die Nachbesprechung professionalisiert) unter entlastetem Handlungsdruck (z. B. wird die Unterrichtsstunde erst in ca. einer Woche gehalten und kann damit noch verändert werden). Gleichzeitig erfolgt eine Vorbereitung auf eine Situation mit Handlungsdruck (vgl. Riegger 2010, 91). Das Ergebnis dieser simulierten Unterrichtsvorbereitung kann dann im Unterricht umgesetzt werden.

Sehr einleuchtend ist der Ansatz von Eva Riegger-Kuhn (2018): Unterrichtskommunikation, konkret Unterrichtsstörungen zu simulieren, da Referendarinnen und Referendaren diese Thematik oft auf den Nägeln brennt. Detailliert wird der Ablauf von Simulationen veranschaulicht, in der konkrete Verhaltensweisen in Bezug auf eine konkrete Schülerin simuliert werden. Simulation ermöglicht so die flexible Vorbereitung auf eine konkrete Situation, ohne dass man auf der Ebene von Ratschlägen verbliebe. Ein klar habitusbildendes Vorgehen, das im Blick auf den wis-

senschaftlich-reflexiven Habitus mit Literaturstudium erweitert werden könnte (vgl. Schuster 2013).

3.2 Videobasierte Simulation von Unterrichtsszenen

Videoaufzeichnungen von realem Unterricht in Schulen werden in der Lehrerbildung verwendet. Damit werden per Videografie dokumentierte reale Unterrichtsszenen vergangener schulischer Wirklichkeit in Veranstaltungen der Lehrerbildung präsentiert und damit simuliert, allerdings nur so, wie es das Medium Film erlaubt. Guisepppe Tacconi (2018) verweist auf den lehrenden Umgang mit Aufzeichnungen dieser Art in der Lehrerbildung an der Universität. Ein solches Vorgehen dürfte den Lebensgewohnheiten vieler heutiger Studierender sehr entgegenkommen und sicher zukünftig immer bedeutsamer werden. Dieser ‚rein‘ (re)präsentierende, simulative Zugang kann mit Videoanalysen ergänzt werden, die mit empirischen Methoden ausgewertet werden (vgl. Riegel 2017). Es scheint evident, dass der Einsatz von Videoaufzeichnungen in der Lehre an der Universität bei Studierenden die Fähigkeit zur Anwendung von Wissen erhöhen kann, doch ist dies kein Selbstläufer (vgl. z. B. Seidel 2013). Vielmehr ist es notwendig, sich nicht nur über das Ziel, sondern auch die Einbettung in den Kontext der Lehrveranstaltungen bewusst zu werden (vgl. ebd.). Auf diesem Hintergrund scheint mir die videobasierte Simulation in Kombination mit Simulationen, in denen unmittelbar gehandelt wird, in Lehrveranstaltungen an der Universität denkbar.

3.3 Kognitive und habituelle Aktivierung

Wenn Religionsunterricht in Bezug auf die Lernenden nicht selten als eher aktivierungsschwach (vgl. Englert u. a. 2014, 230) wahrgenommen wird, so könnte dem entgegengewirkt werden, wenn in der Religionslehrerbildung größerer Wert auf die Aktivierung gelegt wird. Diese Eigentätigkeit könnte mit Simulationen nicht nur kognitiv, sondern auch habituell erfolgen, wie es Sailer (2018) und Riegger-Kuhn (2018) zeigen. Während simulationsbasierte Kompetenzentwicklung mit dem Fall direkt den Habitus ins Spiel bringt, ist dem Bezug von Habitus und gedanklicher Auseinan-

dersetzung mit wissenschaftlichen Theorien mit Hilfe von Theoriebausteinen, Erklärungsmustern und -zusammenhängen (vgl. Mendl 2018, Busley/Webersberger 2018), aus Subjektiven Theorien, Professionstheorien, pädagogisch-psychologischen, fachwissenschaftlichen und religionsdidaktischen Theorien sowie der wissenschaftstheoretischen Aufklärungen dieser Zusammenhänge sicher weiter nachzugehen.

3.4 Unterschiedliche Bildungsorte

Während sich die bisher veröffentlichten Simulationen auf die Lehrerbildung an der Hochschule bezogen (vgl. Heil/Riegger 2017a), zeigt sich in diesem Sammelband, dass das Spektrum ausdifferenziert wird: Neben weiteren Simulationen an der Hochschule (vgl. Mendl 2018, Busley/Webersberger 2018, Tacconi 2018), kommen als Orte Kindertagesstätten (vgl. Grimm 2018), Schule (vgl. Riegger 2018), Seminar (Sailer 2018) und Gemeinde (vgl. Häutle 2018) in den Blick. Immer sind die durch diese Bildungsorte geprägten Voraussetzungen im Bildungsprozess mit zu berücksichtigen. In Bezug auf die Simulation in der Firmkatechese ist sicher sowohl die Freiwilligkeit der Teilnehmenden relevant als auch das Spezifikum der Herangehensweise, die m. E. mit Weggottesdiensten (vgl. Kramer 2006) vergleichbar scheint und mit Stationengottesdiensten verstehbar und begründbar wird. Solche liturgischen Elemente könnten „nach den alltäglichen und nicht hierarchischen Standards und Ziele(n) in der Katechese“ (Altmeyer 2016, 13; vgl. auch: Ders. u. a. 2016) untersucht werden, welche die „Qualität eines Tuns“ (ebd.) hervorheben. In Bezug auf Kindertagesstätten könnten Spezifika katholischer Kindertageseinrichtungen in Richtung pastoraler Raum erweitert werden (vgl. Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder 2015). Auch sollte die religiöse Erwachsenenbildung noch in den Blick genommen werden.

3.5 Das Verhältnis von simulierter und realer Wirklichkeit

Das Verhältnis von ‚realer‘ Wirklichkeit und Simulationswirklichkeit wird mehrfach thematisiert. Bei der Simulation einer Unterrichtsstörung, wie sie Eva Riegger-Kuhn darstellt (2018), ist es explizit die Aufgabe der Teil-

nehmerin, welche eine typische Unterrichtsstörung aus ihrem Unterricht einbrachte, mögliche Handlungsweisen in der Simulation auf ihren realen Kontext hin zu bewerten: Die Referendarin, welche stellvertretende Deutungen erhielt, nutzt diese, indem sie eine Auswahl trifft. Angebote kann sie als situativ ‚passend‘ annehmen, als situativ ‚teilweise passend‘ korrigieren oder als situativ ‚nicht-passend‘ ablehnen. Dadurch wird einer simulierten ‚Meisterlehre‘ entgegengesteuert und die ‚reine‘ Denkfikur der stellvertretenden Deutung in der Simulation erhält eine durchaus als handlungspraktisch anzusehende Fundierung. Eigenverantwortliches Handeln wird damit nicht nur angeregt, sondern bereits situationsbezogen simuliert und ansatzweise im Blick auf die Wirklichkeit außerhalb der Simulation bewertend reflektiert (vgl. Riegger 2009, 73).

Die Fraglichkeit des Verhältnisses von simulierter und realer Wirklichkeit beschreibt Hans Mendl sehr anschaulich mit dem simulierenden Hineinversetzen in eine islamische Gebetsgeste, ohne selbst ein damit für Gläubige verbundenes Gebet zu sprechen, aber dieses zu hören (2018). Der mögliche Gewinn einer solchen Simulation ist gegen Gefahren abzuwiegen. Joachim Sailer bringt es auf den Punkt: „Lässt sich Beten simulieren“, wenn Lernende mögliche Fürbitten in einer kleinen „liturgischen Feier“ formulieren? (2018) Ich ergänze: Wird hier nicht unter der Hand aus der Reflexion über Gebet ein Akt des Gebetes? Mindestens drei Aspekte scheinen mir bedeutsam zu sein: Zunächst ist festzustellen, dass es unterschiedliche Grade gibt zwischen beten mit ganzer Existenz oder gar nicht beten bzw. nur über Gebet reden (vgl. Mendl 2016, 45). In diesem Zwischenbereich sind sicher Möglichkeiten angesiedelt, die das Gepräge von Unterricht als „Ineinander von Reflexion und Erleben“ (Mendl 2015, 182) sicherstellen. Dafür ist zweitens die Freiheit der einzelnen Lernenden zu gewährleisten. Sie müssen mindestens in Freiheit wählen können, ob sie zumindest teilweise innerlich eine simulierte Fürbitte mitgehen wollen oder können. Damit diese Freiheit explizit jedem Lernenden möglich wird, sind Wege aufzuzeigen, wie das Bewusstsein einer Differenz bei den Lernenden selbst angebahnt werden kann. Um dieses Differenzbewusstsein in religionspädagogischen Kontexten zu sichern und so vor Vereinnahmung und Übergriffen zu schützen, könnten „Grenzmarker“ (Meyer 2013, 167) hilfreich sein, beispielsweise der Hinweis auf „Ausstiegsoptio-

nen“ (ebd.), „der explizite Verzicht auf das Nachsprechen konfessorischer Formeln“ (ebd.) und das „Hineindenken in grundlegende existentielle Fragen, denen sich Gläubige stellen, nicht in dem Bestreben, dies wie die jeweiligen Gläubigen zu tun, sondern mit dem Ziel, diese Fragen als Impulse zu sehen, sich auch in den eigenen Zusammenhängen in entsprechende Themenkreise einzudenken“ (ebd.). Konkret könnte das für unseren Kontext der Fürbitten mit folgenden Arbeitsaufträgen der Lehrperson versucht werden: „Wenn du dich in die Position eines der beiden betenden Männer hineinversetzt: Was könntest du sagen oder beten, was würdest du nicht sagen oder beten?“ „Wer sich nicht in betende Männer hineinversetzen will, kann sich überlegen, was die Männer, bei einer Kirchenbesichtigung – vielleicht nur auf Wunsch anderer teilnehmend – über den am Kreuz leidenden Jesus sagen könnten.“ Simulationen zu religiösen Inhalten, welche die Innenperspektive als innere Beteiligungsbereitschaft berühren, bedürfen eines Differenzbewusstseins, das sensibel anzubahnen ist.

3.6 Theologische Profilbildung

Die in diesem Band versammelten Beispiele bezogen sich vornehmlich auf den Bereich der Kommunikation in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Diese vorwiegend formale Herangehensweise ist zunächst den Erfordernissen der Nachfrage von Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Referendaren und erfahrenen Fachkräften geschuldet. Doch sind wir sicher, dass unter der Oberfläche eines allgemeinen Kommunikationsprozesses – wie es sich in den Beispielen von Sailer (2018), Mendl (2018) und Häutle (2018) zeigt – inhaltlich-religiöse Aspekte der Kommunikation in den Vordergrund drängen werden. Deshalb scheint es notwendig, theologische Wissens- und Theorieelemente in Simulationen stärker in den Blick zu nehmen. Mit den Worten systematischer Theologie kann in Simulationen das Verhältnis von *fides quae* (= Glaubensinhalt) und *fides qua* (= Glaubensakt) thematisch werden, wenn und solange das theologische Profil innerhalb der Kommunikation in Simulationen gestärkt wird. Damit kommen sicher auch biblische oder kirchengeschichtliche Inhalte stärker in den Blick.

3.7 Wirkungen von Simulationen

Die Effektivität von Simulationen im schulischen Kontext wird sehr unterschiedlich eingeschätzt (vgl. z. B. Hattie 2013, 71 f.). Das hängt nicht nur von der Zielsetzung der Untersuchung (z. B. Oberflächen und/oder Tiefenwissen), sondern sicher auch vom Simulationsverständnis selbst ab (z. B. Wettkampfcharakter oder nicht) und vielen weiteren Faktoren (vgl. ebd.). Bildbasierte Simulation, in der durch ein Bild eine potentielle Gebetssituation präsentiert wird, wie sie Joachim Sailer vorstellt (2018), ermöglicht den Lernenden sicher „einen affektiven Zugang zum Gebet“, der sich „von einer reinen Gebetserklärung ..., die ‚nur‘ auf eine (kognitive) Vermittlung von Inhalten setzt“ (ebd.), unterscheidet. Fraglich ist aber, wo rein gedankliche Simulation fremder Wirklichkeit in existentielle innere Beteiligung übergeht und wie mit einem solchen Übergang umgegangen werden kann oder soll. In Bezug auf die Lehrerbildung an der Universität könnte die Schlussfolgerung LeJeunes aufgegriffen werden, dass videobasierte Simulationen und computersimulierte Experimente – nicht nur in den Naturwissenschaften – „die Fähigkeit, wissenschaftliche Fakten zu lernen, wissenschaftliche Prozesse zu verstehen und dieses Wissen auf Alltagsphänomene anzuwenden“ (zitiert nach Hattie 2013, 272), verbessert, wie auch die „Problemlösefähigkeit und andere Denkfähigkeiten der höheren Ebene“ (ebd.) steigert. Für unseren Zusammenhang weisen sowohl Hans Mendl (2018) wie Ursula Busley und Annette Webersberger (2018) darauf hin. Mögliche empirische Untersuchungen zur Wirkung von Simulationen im pädagogischen Bereich könnten von Hinweisen ausgehen, die enthalten sein können in Studierendenrückmeldungen im Anschluss an das Seminar von Hans Mendl (2018), im Erfahrungsbericht zweier Teilnehmerinnen eines Seminars, in welchem mit Simulationen gearbeitet wurde (vgl. Volk/Weghaus 2018) und v. a. in Einzelrückmeldungen von Teilnehmenden, die nach längeren Zeiträumen erstellt wurden, wie in den Beiträgen von Eva Riegger-Kuhn (2018) und Manfred Riegger (2017b).

Wenn die Wirkung von Simulationen in der Pädagogik empirisch untersucht werden sollten, könnten folgend Hinweise hilfreich sein:

Zunächst wären vor einer Simulation die für die Untersuchung relevanten Ausgangsbedingungen möglichst präzise zu erheben. Ebenso wären

die zu simulierenden Aspekte mit Bezug auf Theorien systematisch zu identifizieren.

Sodann sollten während der Simulation die Lernprozesse möglichst präzise erhoben werden, um diese Prozesse besser verstehen zu können. Ebenso sollten die Voraussetzungen derselben (z. B. Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, Motivation und Selbstwirksamkeitserwartungen) möglichst exakt erfasst sein.

Dann sollten die relevanten Ergebnisse von Simulationen regelmäßig erhoben werden.

Nicht zuletzt sollte auch der Kontext systematisch wahrgenommen werden, weil dieser Kontext Einfluss auf Habitusbildung haben kann.

Diese wenigen Hinweise mögen zeigen, dass in Bezug auf eine empirische Erfassung der Wirksamkeit von Simulation ein langer Weg gegangen werden muss, um Wirkungen kausal präzise zuordnen zu können. Vor dem Hintergrund des hier Dargestellten könnte sich auch ein solch komplexes Unterfangen lohnen. Nicht zuletzt könnte so Simulation klarer umrissen werden, damit Simulation in Pädagogik, Religionspädagogik und Katechetik sowie Theologie weiterentwickelt werden kann.

Literatur

- Altmeyer, S. 2016, „Katechese 2025“ Standards und Ziele der Katechese in sich verändernden Zeiten; Zugriff unter: <http://www.relpaed.kath.theologie.uni-mainz.de/Dateien/Katechese2025.pdf>; 22.9.2017.
- Altmeyer, S./Bitter, G./Boschki, R. (Hg.) 2016, Christlicher Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“, Stuttgart.
- Boschki, R. 2017, Einführung in die Religionspädagogik, 3., komp. überarb. Aufl. Darmstadt.
- Busley, U./Webersberger, A. 2018, Seminar als Trainingsraum für den „Ernstfall“ – ein Werkstattbericht, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), professionelle Simulation. Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Engels, H. 2004, „Nehmen wir an ...“. Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht, Weinheim.
- Englert, R. 2013, Religion gibt zu Denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München.
- Englert, R./Hennecke, E./Kämmerling, M. 2014, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München.
- Gennerich, C. 2010, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart.

- Grimm, A.-M. 2018, Professionelle Simulation in der Frühpädagogik, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Professionelle Simulation. Habitusbildung in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Konzept – Diskurs – Praxis, Würzburg.
- Hattie, J. 2013, Lernen sichtbar machen, überarb. Deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Beywl, W und Zierer, K., Baltmannsweiler.
- Häutle, S. 2018, „Du bist ein geliebtes Kind Gottes!“ Simulation in der Firmkatechese als Grunderfahrung christlichen Glaubens, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Professionelle Simulation. Habitusbildung in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Konzept – Diskurs – Praxis, Würzburg.
- Heil, S. 2013, Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart.
- Heil, S. 2017, Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: Ders./Riegger, M., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 9–32.
- Heil, S. 2018, Professionelle Simulation. Ein neues Konzept zur Professionalisierung des religionspädagogischen Habitus, in: Riegger, M./Ders. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Heil, S./Riegger, M. 2017a, Simulationsbasierte Kompetenzentwicklung: eine neue Methode in der Professionalisierung des religionspädagogischen Habitus, in: Dies., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 85–124.
- Heil, S./Riegger, M. 2017b, Wie kann es mit Simulation weitergehen? In: Dies., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 161–163.
- Kramer, T. 2006, Weggottesdienste in der Kommunionvorbereitung, 3. Aufl. München.
- Langenhorst, G. 2018, Simulation durch (literarische) Imagination. Der ‚Möglichkeitssinn‘ als Potential für die pädagogische Habitusbildung, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Professionelle Simulation. Habitusbildung in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Konzept – Diskurs – Praxis, Würzburg.
- Mendl, H. 2015, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, 4. Aufl. München.
- Mendl, H. 2016, Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht. Stuttgart.
- Mendl, H. 2018, Selber fliegen oder Fliegen simulieren? Die Bedeutung von erlebter Praxis in universitären Seminarveranstaltungen, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Meyer, K. 2013, Methodische Überlegungen zur Einfühlung in fremde religiöse Traditionen – Chancen, Probleme und angemessene Wege, in: Bernlochner, M. u. a. (Hg.), Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht, Münster u. a., 155–173.
- Negele, M. 2018, Maske – Simulation – Identität. Über den Zusammenhang von Maske und Simulation, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Reis, O./Schwarzkopf, T. (Hg.) 2015, Diagnose im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und Praxiserprobungen (Studienbücher zur Lehrerbildung), Münster.

- Riegler, U. 2017, Videoanalyse, in: WiReLex; Zugriff unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100229/>; 9.9.2017.
- Riegger, M./Heil, S. 2017, Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung, in: Dies., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 63–83.
- Riegger, M. 2009, Theorien der schulischen Praxis. Zur kooperativen Vernetzung von Universität und Schule – exemplarisch verdeutlicht an schulpraktischen Studien, in: Religionspädagogische Beiträge 63, 57–73.
- Riegger, M. 2010, Universität und Schule – unintegrierte Parallelwelten in schulpraktischen Studien? In: Krüger, A.-K./Nakamura, Y./Rotermund, M. (Hg.), Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren, Leipzig, 74–98.
- Riegger, M. 2017a, Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: Heil, S./Ders., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 33–62.
- Riegger, M. 2017b, Unterrichtsstörungen konkret, in: Heil, S./Ders., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 137–144.
- Riegger, M. 2018a, Professionelle Simulation. Begriff – Ausdeutungen – Dimensionen – Handlungsfelder, in: Ders./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Riegger, M. 2018b, „Ich fühlte mich Jesus näher als sonst“ Erstkommunionvorbereitung mit den Augen von Kindern wahrnehmen, in: Ders./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Riegger, M./Heil, S. 2017, Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung, in: Dies.: Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 63–83.
- Riegger-Kuhn, E. 2018, „Und ich bring dich in die erste Reihe ...“ Nachhaltige Wirkung durch punktuelle Simulation. Vermeidung von Unterrichtsstörungen durch professionalisierten Habitus, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Sailer, J. 2018, Beten „simulieren“?! Möglichkeiten und Grenzen der Professionellen Simulation exemplarisch dargestellt am Fresko „Zweierlei Gebet“, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.
- Schuster, B. 2013, Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Schwierigkeiten vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht. Berlin.
- Seidel, T./Blomberg, G./Renkl, A. 2013, Instructional strategies for using video in teacher education, in: Teaching and Teacher Education, 34, 56–65.
- Tacconi, G. 2018, Simulationen in der Lehrerbildung in Italien. Überblick über Studien und Erfahrungen, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.

- Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) u. a. (Hg.) 2015, Für Kinder und Eltern – katholische Kindertageseinrichtungen in pastoralen Räumen. Projektdokumentation,
- Volk, K./Weghaus, W.-L. 2018, Simulation in einer Veranstaltung an der Universität erleben. Ein Erfahrungsbericht, in: Riegger, M./Heil, S. (Hg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg.